

La motivación de los empleados: más allá de la “zanahoria y el garrote”¹

Motivating employees: Beyond the carrot-and-stick techniques

ANA MUÑOZ RESTREPO²

MARTA RAMÍREZ VALENCIA³

Recibido: 04/12/2013 Modificado: 22/04/2014 Aceptado: 29/04/2014

Resumen

Este artículo obedece a tres objetivos principales. Primero, cuestiona el uso generalizado de recompensas tangibles (bonos, premios, obsequios, etc.) o castigos para motivar a los empleados y hace referencia a diversas investigaciones que demuestran cómo este tipo de incentivos no promueve una motivación intrínseca e incluso puede disminuir la motivación ya existente. Segundo, presenta la Teoría de la Auto-Determinación como un modelo alternativo para motivar a las personas en diversos ambientes. Este modelo define la motivación a partir del grado de voluntad o autonomía en los comportamientos humanos e identifica tres necesidades psicológicas básicas en los seres humanos: *autonomía*, *competencia* y *vínculo*. Diversos estudios empíricos demuestran cómo la satisfacción de estas necesidades se relaciona de manera directa con la motivación intrínseca y, por lo tanto, con una mayor satisfacción y productividad laboral. Tercero, propone tres estrategias que pueden ayudar a los líderes institucionales a satisfacer las necesidades psicológicas básicas planteadas por la Teoría de la Auto-Determinación.

1 El presente artículo hace parte del proyecto titulado “Enhancing student motivation through autonomy-supportive practices”, el cual busca medir el efecto de un conjunto de estrategias motivacionales basadas en la Teoría de la Autodeterminación en la motivación del estudiante de inglés.

2 Magíster en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras; Coordinadora de la Unidad de Investigación y Docencia del Centro de Idiomas de la Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Correo electrónico: apmunoz@eafit.edu.co

3 Magíster en Psicología, psicoanalista e investigadora en el Grupo de Investigación del Centro de Idiomas de la Universidad EAFIT, Medellín, Colombia, Correo electrónico: mararamirez96@hotmail.com

Palabras clave:

Teoría de la autodeterminación; autonomía; competencia; vínculo; motivación; recompensas y castigos.

Clasificación JEL:

M10, M12

Abstract

This article responds to three main objectives: First, it challenges the widespread use of tangible rewards (bonuses, prizes, gifts) or punishments to motivate employees and makes reference to various studies which demonstrate that such incentives do not promote intrinsic motivation and may even decrease existing motivation. Second, it presents Self-determination Theory as an alternative model to motivate people in different environments. This model defines motivation in terms of volition or autonomy and identifies three basic psychological human needs: autonomy, competence, and relatedness. Several empirical studies, reported in the article, demonstrate that the satisfaction of these needs are directly related to intrinsic motivation and, therefore, with greater job satisfaction and productivity. Finally, three motivational strategies are offered to help institutional leaders satisfy their employees' basic psychological needs.

Keywords:

Self-determination theory, autonomy, competence, relatedness, motivation, rewards, punishment.

JEL Classification:

M10, M12

1. Introducción

A pesar de que, en general, se reconoce la importancia de la motivación, muchos líderes no la tienen en cuenta o cuando quieren motivar utilizan, en la mayoría de las situaciones, técnicas conductistas que se conocen como “zanahoria y garrote”. Estas técnicas se enfocan en recompensas tangibles o en castigos. Si bien la “zanahoria y el garrote” puede resultar en un aumento de productividad a corto plazo, lo más probable es que genere desmotivación e incluso fomente el fraude y el engaño a largo plazo (Stone, Deci, & Ryan, 2009). Este efecto negativo puede darse porque los empleados sienten que se les debe “pagar” por participar en una actividad y pueden buscar los medios, así no sean los más decorosos, para lograr esas recompensas. El “garrote”, por otro lado, puede generar comportamientos defensivos, paranoicos o incluso de retaliación. Cuando un empleado se siente amenazado,

atemorizado por la posible pérdida de su trabajo o por cualquier otro tipo de castigo, puede con frecuencia mostrarse indiferente, poco comprometido, desmotivado o desleal.

El uso de recompensas tangibles ha probado ser, una y otra vez, ineficaz y perjudicial. Por ejemplo, en un estudio pionero realizado por Deci (1971) se confirmó que si una persona realiza una actividad por razones de motivación intrínseca y empieza a recibir reconocimientos externos, el grado de motivación intrínseca decrece. Deci, Kostner y Ryan (1999), en una revisión de 128 estudios sobre los efectos perjudiciales de las recompensas en el comportamiento, también confirman que: "Las recompensas tangibles tienden a generar efectos significativamente negativos en la motivación intrínseca (...) Aun cuando este tipo de recompensas se ofrecen como consecuencia de un buen desempeño, generalmente disminuyen la motivación hacia actividades que se consideran interesantes en sí mismas" (p. 658).⁴

Otros estudios han mostrado resultados similares (Kohn, 1993; Lepper & Hender-Long, 2000). Sin embargo, a pesar de las evidencias, el uso de recompensas y castigos sigue siendo una práctica común. Utilizar otro tipo de estrategias puede resultar difícil, pues implica alejarse del paradigma conocido, cuestionar creencias propias y organizacionales y, en la mayoría de los casos, correr riesgos. Por ejemplo, dar a los empleados la posibilidad de opinar e incluso decidir sobre algunas tareas o procedimientos es una aventura que puede generar muchos temores en los administradores e incluso en los propios empleados, pues obviamente implicaría más responsabilidad para ambos. Otra dificultad es la presión que, por lo general, se ejerce sobre los líderes de empresas para mostrar resultados y logros. Esta presión podría hacer más conveniente la utilización de técnicas motivacionales tradicionales conocidas. Adicionalmente, muchos líderes conciben la motivación exclusivamente en términos de cantidad: una persona está muy motivada, poco motivada o nada motivada. Se piensa que la motivación puede medirse objetivamente mediante pruebas o encuestas para determinar cuánta motivación tiene un empleado y así poder ofrecer incentivos. En contraposición, existe una teoría que tiene en cuenta no solamente la cantidad, sino también la calidad o tipo de motivación y se aleja del enfoque tradicional. Esta teoría se denomina Teoría de la Auto-Determinación, cuyos planteamientos iniciales fueron elaborados en la década de los ochenta por Edward Deci y Richard Ryan (2000, 1985).

En la primera parte de este artículo se describen las principales características de la Teoría de la Auto-Determinación y se hace un paralelo con otras teorías de la motivación en el ámbito organizacional. Seguidamente, se ofrecen evidencias investigativas que apuntan a los efectos positivos de la Teoría de la Auto-Determinación en el mundo laboral. Posteriormente, se describen tres estrategias motivacionales surgidas de esta teoría que podrían facilitar o mantener la motivación intrínseca de los empleados. Finalmente, se discute la importancia de la teoría, retomando los efectos negativos de las recompensas tangibles en la motivación y se presentan algunas conclusiones.

4 Traducción del inglés por parte de las autoras.

2. Teoría de la Auto-Determinación

La Teoría de la Auto-Determinación (en adelante TAD) reconoce el papel central de las relaciones interpersonales y se interesa en las dinámicas sociales que afectan las creencias, sentimientos y comportamientos de las personas (La Guardia & Patrick, 2008). Desde este punto de vista, los seres humanos son considerados organismos proactivos que buscan la armonía a nivel intrapersonal (autonomía) e interpersonal (integración) (Angyal, 1965). Esta perspectiva organísmica también se encuentra en otros modelos teóricos como el psicoanalítico Freudiano (Freud, 1960), humanista (Rogers, 1963), relaciones objetales (Winnicott, 1965) y teorías del desarrollo como la de Piaget (1971). La TAD parte de los postulados presentes en estas teorías en relación al organismo, su desarrollo y el ambiente facilitador, ratificando que las tendencias evolutivas naturales hacia el desarrollo psicológico y la adaptación al medio se sostienen y apoyan en contextos sociales que proporcionan oportunidades de decisión (autonomía), conocimiento (competencia) y conexión con otros (vínculo). Es claro, entonces, que los seres humanos se encuentran en una situación de vulnerabilidad en ambientes caracterizados por el control, la alienación, frustración y pasividad.

La Teoría de la Auto-Determinación ha venido desarrollándose por más de 30 años con contundentes evidencias empíricas en diferentes campos como la educación (Vallelland, Fortier, & Guay, 1997; Milyavskaya & Koestner, 2011; Niemic, Ryan, & Deci, 2009), los deportes (Reinboth, Duda, & Ntoumanis, 2004; Ryan, Williams, Patrick, & Deci, 2009), la medicina (Patrick & Williams, 2012; Williams, 2002) y la gerencia (Baard, Deci, & Ryan, 2004; Gagné & Deci, 2005). Esta teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o auto-determinadas; es decir, hasta qué punto las personas actúan por voluntad propia y se comprometen con lo que hacen por un sentido de elección y decisión. La TAD parte del postulado de que los seres humanos tenemos una necesidad psicológica innata de ser autónomos, competentes y de relacionarnos con otros. Tenemos una tendencia natural a aprender, madurar, manejar nuestro entorno e integrar experiencias nuevas a nuestras vidas (Deci & Ryan, 2008). De acuerdo con lo anterior, dichas necesidades son universales y requieren un ambiente propicio para su satisfacción.

En este orden de ideas, la teoría propone la satisfacción de tres necesidades básicas para lograr una motivación intrínseca. Estas tres necesidades son: autonomía, competencia y vínculo. La autonomía es la experiencia de actuar con un sentido de decisión, elección, voluntad propia y auto-determinación. La autonomía permite a los individuos expresar abiertamente sus deseos y sentimientos e iniciar sus propias acciones (Deci & Ryan, 2002; DeCharms, 1968). No se refiere a la independencia, pues una persona puede depender de otra y a la vez actuar autónomamente. En este sentido, el concepto de autonomía propuesto por la TAD difiere en algo de las conceptualizaciones de autonomía de la psicología organizacional (e. g. Morgeson & Humphrey, 2006). Por ejemplo, Hackman y Oldham (1976) definen la autonomía en términos de libertad, independencia y discreción del individuo en la planeación de su trabajo y en los procedimientos para llevarlo a cabo. Esta definición hace referencia a la autonomía como una característica de la tarea y no como una experiencia

subjetiva de libertad psicológica y de decisión durante el desempeño de la tarea, según lo propuesto por la TAD. Es decir, la autonomía, en la concepción de Hackman y Oldham está determinada por la tarea; una tarea que se puede hacer sin la guía de otros y a la manera de quien la realiza. Sin embargo, la TAD argumenta que si bien la autonomía como característica de una tarea puede generar sentimientos de libertad psicológica, las personas también se pueden sentir autónomas cuando dependen de otros y, aun, cuando siguen los requerimientos de otros. Un empleado puede cumplir con una petición de su supervisor y, sin embargo, actuar de manera voluntaria al realizarla, pues el supervisor le proporcionó una explicación significativa para llevar a cabo la tarea propuesta (Soenens, Vansteenkiste, Lens, Luyckx, Goossens, & Ryan, 2007).

Considerando la definición de autonomía sugerida por la TAD, algunos comportamientos o estrategias que pueden promover la autonomía son: reconocer las perspectivas y emociones de los empleados antes de dar una sugerencia, dar una explicación significativa para una recomendación dada, ofrecer un menú de opciones efectivas (e. g. basadas en evidencia) para sustentar un cambio; minimizar controles y críticas (Patrick & Williams, 2012).

La competencia es la confianza que se tiene en la capacidad para realizar con éxito una tarea o actividad. Esta creencia lleva a las personas a buscar desafíos óptimos para sus capacidades y a tratar de mantener y mejorar esas capacidades. La competencia no es una habilidad lograda, sino un sentido de confianza y efectividad en la acción. Este sentido de confianza es importante porque facilita la consecución de metas y a la vez genera un sentido de satisfacción y placer al realizar actividades en las que una persona se siente eficiente (Deci & Ryan, 2000, 2002).

La conceptualización de este término genera poca controversia en la psicología organizacional. Definiciones similares aparecen en la Teoría de la Expectativa de Vroom (1964) y en la teoría de la Auto-eficacia (Bandura, 1997). Para estas teorías, la competencia es algo que se adquiere, es decir, las expectativas de resultados y la auto-eficacia representan cogniciones adquiridas con respecto a las propias capacidades que ayudarán a llevar a cabo con éxito las tareas futuras. Por tanto, estos aspectos se valoran positivamente en la medida en que ayudan a una persona a alcanzar las metas deseadas. La TAD, por el contrario, enfatiza que la competencia no está vinculada a una tarea o contexto específico. Es, más bien, una necesidad innata. Se refiere a una experiencia más general y afectiva de confianza en las propias capacidades que, si bien es innata, requiere un medio propicio para que se exprese. Es decir, requiere de oportunidades para que una persona se sienta capaz y eficiente en la realización de una tarea. Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens y Lens (2010, p. 982) argumentan que a pesar de la diferencia conceptual entre la auto-eficacia y la competencia como necesidad, "es probable que ambas se correlacionen a nivel empírico".

Algunas conductas que pueden promover la competencia entre los empleados son: creer en sus capacidades de lograr con éxito las metas propuestas, dar retroalimentación descriptiva y constructiva usando lenguaje no-coercitivo, dar instrucciones claras y propo-

ner actividades que sean suficientemente retadoras y que se ajusten a las destrezas de los empleados.

El *vínculo* es una relación social que se experimenta como el conocimiento, apoyo y conexión con otros y se asocia con sentimientos de respeto, valoración y aprecio. Las personas tienden a internalizar y a aceptar como propios los valores y prácticas de aquellos con quienes se sienten conectados y de los lugares donde se sienten integrados (Deci & Ryan, 2000, 2002). El postulado según el cual las personas tienen una tendencia innata a hacer vínculos, a integrarse en la sociedad y beneficiarse de los cuidados provenientes de esos vínculos también está presente en otras teorías del desarrollo tales como la Teoría del Apego (Bowlby, 1969) y la Teoría de las Relaciones Objetales (Winnicott, 1965). Igualmente, la psicología organizacional le da lugar al establecimiento de vínculos con conceptos como el Apoyo Social (Viswesvaran, Sanchez, & Fisher, 1999) y la Soledad en el Lugar de Trabajo (Wright, Burt, & Strongman, 2006).

Algunos comportamientos que pueden promover el vínculo son: crear un ambiente libre de tensiones, escuchar activamente, crear espacios donde se puedan expresar opiniones, aceptar sentimientos negativos y tratar con calidez, cuidado y respeto a los empleados.

Según Niemic y Ryan (2009), en la medida en que las necesidades de autonomía, competencia y vínculo se satisfacen es posible lograr las condiciones óptimas y naturales para que se genere una motivación intrínseca o para ayudar a hacer la transición desde una motivación extrínseca hacia una motivación más intrínseca. Los autores sugieren que la internalización de la motivación extrínseca es esencial para lograr la iniciativa y el deseo para actividades poco interesantes o que generan poco disfrute.

La TAD y el mundo laboral

La auto-determinación de los empleados ha demostrado ser un tema importante en el mundo laboral. Según Richer, Blanchard y Vallerand (2002), los empleados que actúan de manera más auto-determinada se sienten más comprometidos con sus lugares de trabajo, reportan menos intensiones de rotación o cambio y presentan menos sintomatología física (Otis & Pelletier, 2005). Del mismo modo, la satisfacción de la autonomía, la competencia y el vínculo han sido asociados con el bien-estar general (Sheldon & Kasser, 2001), con la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000) y con una mayor satisfacción, compromiso y productividad en el trabajo (Baard, et al., 2004; Greguras & Diefendorff, 2009; Lam & Gurland, 2008).

Dos estudios realizados en importantes bancos de los Estados Unidos mostraron cómo los empleados cuyos jefes promovían la autonomía manifestaron mayor satisfacción laboral, mayor rendimiento y presentaron niveles bajos de ansiedad y depresión (Stone, Deci, & Ryan, 2009). Así mismo, Deci, Ryan, Gagné, Leone, Uzonov y Kornazheva (2001) descubrieron que a pesar del tamaño de la empresa o las condiciones laborales, cuando se tenía en cuenta la autonomía, la competencia y el vínculo con los empleados, éstos se mostraron más proactivos en sus labores y mejor adaptados psicológicamente. Adicionalmente, otros

hallazgos investigativos demuestran que promover la autonomía, la competencia y el vínculo puede cambiar el grado en el que los empleados internalizan las reglas del trabajo, los estándares y los procedimientos (Gagné & Deci, 2005). Esto ocurre porque los empleados logran valorar el trabajo por sí mismo y se ocupan menos de las recompensas tangibles. Por el contrario, se ha comprobado que los ambientes laborales controladores y autoritarios inhiben la posibilidad de experimentar la autonomía, la competencia y el vínculo, y se genera lo que la TAD denomina una motivación por “regulación externa” (Reeve, Jang, Hardre & Omura, 2002; Tang, Kim & Tang, 2000; Vansteenkiste & Deci, 2003). Los empleados que responden a regulaciones externas perciben que las reglas y procedimientos laborales son de alguna manera impuestos y su motivación puede ser, por lo tanto, obtener recompensas que son externas al trabajo mismo (e. g. adulaciones, premios, privilegios, etc.). Sin embargo, cuando un empleado se siente competente y disfruta de una actividad por sí misma, los reconocimientos y ganancias de cualquier tipo pasan a un segundo plano y la recompensa, si bien puede llegar, no es el motor de su comportamiento.

Cuando el líder de una institución fomenta la autonomía, la competencia y el vínculo entre los empleados se puede lograr una motivación basada en la internalización de lo que previamente fue una motivación externa. Este tipo de motivación se denomina “regulación integrada” (Ryan & Deci, 2000). Si un empleado actúa motivado de esta manera, acepta, valora e integra como propias las normas, procedimientos y estándares del trabajo. Las reglas o procedimientos externos se vuelven convicciones internas y los empleados experimentan su labor y la institución como un lugar donde se sienten escuchados, donde sienten que sus opiniones son valoradas, donde se les permite tomar decisiones consensuadas, donde se les proveen instrucciones claras y precisas y donde se les proporciona retroalimentación descriptiva y constructiva y no meramente evaluativa. Según Stone, Deci y Ryan (2009), cuando se actúa con una regulación integrada se está muy cerca de una motivación intrínseca; los empleados que están intrínsecamente motivados trabajan por pasión, placer e intereses personales.

La idea de satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas propuestas por la TAD para facilitar la motivación intrínseca no está exenta de críticas. Los principales debates se han centrado en la importancia de la autonomía (no tanto en la competencia o el vínculo) en diferentes culturas. Hablando desde el relativismo cultural, Markus y Kitayama (2003), Iyengar y DeVoe (2003), y McInerney y Van Etten (2004) han sugerido que la autonomía es un valor prominente en las culturas occidentales y no así en las orientales y, por lo tanto, han cuestionado su relevancia para los individuos pertenecientes a culturas orientales. Al respecto, algunos investigadores de la TAD (Niemic, Soenens, & Vansteenkiste, 2014; Ryan & Deci, 2009) reconocen que las culturas varían en el valor que le otorgan a la autonomía; sin embargo, aclaran que su argumento es de carácter funcional e innato, es decir, que a pesar del valor que las diferentes culturas puedan atribuirle a la autonomía, ésta sigue siendo una necesidad innata y su satisfacción producirá efectos benéficos no sólo en la motivación, sino también en el bienestar psicológico y el funcionamiento social (mayor autoestima, vitalidad, satisfacción y menos síntomas de ansiedad y depresión). Diferentes estudios confirman la validez de la TAD en diversos contextos culturales. Jang, Reeve, Ryan

y Kim (2009) comprobaron que el concepto de autonomía estaba presente en los reportes sobre experiencias de aprendizaje exitosa de alumnos surcoreanos. Igualmente, Vansteenkiste, Zhou, Lens y Soenens (2005) encontraron que estudiantes chinos en condiciones de autonomía demostraron mejor desempeño académico y mayor bien-estar que estudiantes en situaciones de control. Otras investigaciones realizadas en Rusia, Turquía y Japón evidencian la importancia de la autonomía en la motivación y el desempeño académico (Chirkov & Ryan, 2001; Yamauchi & Tanaka, 1998).

Todas las evidencias y discusiones teóricas presentadas apuntan a la importancia de la TAD para promover relaciones de trabajo más productivas y sanas. En este sentido, es innegable que los líderes institucionales juegan un papel crucial en la implementación de este modelo para guiar a sus empleados hacia una motivación más auténtica, hacia una mayor productividad y bienestar general. La institución es el lugar donde los empleados pasan gran parte de su tiempo e invierten esfuerzos substanciales en sus labores; es también el lugar donde pueden desplegar todas sus capacidades, toda su creatividad y recursividad. Todo esto será más probable si los empleados se sienten escuchados, apoyados y empoderados; en otras palabras, identificados con su trabajo.

3. Ejemplos de estrategias motivacionales TAD

Seguidamente, se describen tres de las estrategias más utilizadas para promover o mantener la motivación intrínseca. Estas estrategias están asociadas con el reconocimiento y satisfacción de la autonomía, la competencia y el vínculo dentro del ambiente laboral:

a. Promover la toma de decisiones e iniciativa de los empleados

Las investigaciones realizadas en varios campos muestran, de manera repetida, que la posibilidad de tomar decisiones aumenta el sentido de auto-regulación y, por lo tanto, la satisfacción y la productividad. Deci (2008), y Deci y Ryan (1985) argumentan que la búsqueda de seguridad o de alguna medida de control sobre sus experiencias es de vital importancia para la mayoría de las personas. Por esta razón, las actividades y procedimientos que proporcionan un cierto margen de decisión y auto-regulación promueven de manera más natural el disfrute y la perseverancia de los empleados en dichas actividades. Al contrario, cuando las actividades o procedimientos se plantean de manera autocrática y coercitiva, los empleados podrían sentirse presionados a pensar, sentir o actuar de determinada manera. Por esta razón, podrían llegar a sentirse limitados o coartados para tener en cuenta sus propias iniciativas o experiencias previas. En otras palabras, se vería coartada su necesidad de autonomía (Deci & Ryan, 2008) y, como posible consecuencia, también su satisfacción, creatividad y productividad.

La TAD afirma que la motivación intrínseca está sustancialmente influenciada por el grado de apoyo que se dé a la autonomía (Deci & Ryan, 2002). Fomentar la autonomía significa que un individuo en una posición de autoridad toma en cuenta la perspectiva del otro, reconoce sus sentimientos aun si son negativos, le proporciona información pertinente, oportunidades para decidir y, a la vez, hace uso de un lenguaje no coercitivo.

Conocer a los empleados, sus necesidades y fortalezas es importante para poderlos integrar en los procesos de toma de decisiones pertinentes. Así mismo, dar la oportunidad y el tiempo para que los empleados analicen y resuelvan un problema según sus creencias y experiencias es un comportamiento que promueve autonomía porque se permite que las habilidades, intereses y conocimientos de las personas guíen la actividad o la solución a un problema. Algunas recomendaciones para fomentar la toma de decisiones son:

- Ofrezca, cuando sea oportuno, distintas posibilidades para realizar tareas y procedimientos, tratando de apuntar a intereses, habilidades y metas personales de los empleados.
- Cree espacios para que las personas puedan expresar sus ideas y sentimientos.
- Promueva la resolución de problemas de manera independiente antes de llegar a consensos.
- Minimice el uso de acciones coercitivas. Un ambiente amenazante va coartando la autonomía y puede conducir a un aparente cumplimiento de las tareas, que casi siempre es limitado y superficial. Es decir, la persona no va más allá de lo estrictamente necesario o requerido.
- Evite usar lenguaje coercitivo: “usted debe”, “usted tiene que”. Esta manera de comunicarse es contraria a la motivación interna porque este tipo de motivación no obedece a un deber ser, sino a un querer ser.

b. Escucha activa

La escucha activa puede definirse como la escucha con el propósito de comprender (Pearson, Nelson, Titsworth & Harter, 2006). Esto implica que el oyente presta atención exclusiva, sin interrumpir, a la persona que habla, con el fin de comprender lo que esta persona dice. Implica, además, empatía, es decir, tratar de entender, hasta donde sea posible, la perspectiva del otro.

Escuchar activamente no siempre es fácil porque existen razones tanto internas como externas que pueden interferir con dicha escucha. Por ejemplo, el temor a no comprender o no poder dar una respuesta efectiva, las preocupaciones personales, la necesidad de control, las ideas preconcebidas sobre las personas o las presiones de tiempo, entre otras, hacen tanto ruido que no se puede realmente escuchar lo que el otro quiere decir. Estas posibles divagaciones o ausencias se pueden fácilmente percibir y, como consecuencia, generar desconfianza y desgano en la comunicación con el otro.

Por eso escuchar, realmente escuchar, es un acto de profundo respeto y cuidado por la otra persona y promueve, principalmente, el vínculo, pero, también, los sentimientos de autonomía y de confianza (Stone, Deci, & Ryan, 2009). La escucha activa es la clave para desarrollar y mantener las relaciones personales y laborales, para poder tomar decisiones consensuadas y para una efectiva solución de problemas. Es, por lo tanto, un valor y una destreza indispensables para liderar y motivar. En un estudio descriptivo, realizado por

Rynders (1999), se confirmó esta relación positiva entre el liderazgo y la escucha activa. En general, la escucha activa puede promoverse mediante los siguientes comportamientos:

- Establezca contacto visual, esta es la primer señal de que se está dispuesto a escuchar.
- Interésese sinceramente en lo que el otro dice. Haga preguntas para indagar por las opiniones, sentimientos y deseos: "Cuéntame más acerca de tus ideas para el proyecto".
- Acepte los sentimientos de disgusto o desinterés de los empleados. Desconocer, rechazar o enjuiciar estos sentimientos puede llevar a un cierre de la comunicación (aun cuando no se haga evidente) y generar posibles resentimientos. Aceptar no necesariamente significa que se vaya a hacer lo que el empleado considera pertinente. Es más un reconocimiento de sus sentimientos y opiniones. Por ejemplo:
 - * Empleado: ¿Este procedimiento si es necesario?

Posibles respuestas que no hacen un reconocimiento de los sentimientos o de las opiniones:

- * Supervisor:
 - Si, ies necesario!
 - ¿A usted no le parece? [tono sarcástico]
 - ¿Se le ocurre algo mejor? [tono desafiante]
 - [Silencio]
 - [Mirada despectiva]

Posibles respuestas que parten de un reconocimiento del sentimiento u opinión del empleado y que no, en todos los casos, implica estar de acuerdo:

- * Supervisor:
 - Lo podemos discutir...
 - Yo creo que sí porque [explicación]. ¿Qué opinan ustedes?
 - ¿Alguien tiene otra idea?
 - ¿A esto se le puede quitar o agregar algo?

Otros comportamientos que refuerzan la escucha activa son:

- Parafrasee lo que escucha. Es una manera de evitar malos entendidos o malas interpretaciones. El hecho de repetir o resumir lo que ha escuchado hace que quien habla tenga la oportunidad de corregir cualquier malentendido.
- No interrumpa o cambie de tema abruptamente; esto hará pensar que no se estaba escuchando.
- Trate de estar atento al tono o sentimiento con el que se expresan las ideas. El tono de voz, las expresiones faciales pueden a veces decir más que las palabras.

- Trate de desconectarse de su diálogo interno mientras escucha. Es imposible escuchar atentamente a otra persona y a su voz interna al mismo tiempo.

c. Explicación significativa para la realización de tareas

Es común, en ambientes laborales, estimular a los empleados para que participen actividades que pueden no ser de su agrado a través de estímulos externos como las recompensas tangibles o las amenazas. La idea que subyace a este tipo de incentivos es generar la motivación que la actividad en sí no genera (Reeve, Jang, Hardre, & Omura, 2002). Sin embargo, como se dijo anteriormente, este tipo de motivadores extrínsecos, a menudo, conduce a un desempeño poco satisfactorio que puede incluir evitar el reto que presenta la actividad (Shapira, 1976) o disminuir la creatividad (Amabile, 1997) y la persistencia (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

Si bien algunos estímulos externos pueden afectar negativamente la motivación, la TAD reconoce que existen otros que pueden ayudar a hacer la transición de una motivación extrínseca a una motivación más intrínseca. Un ejemplo de este tipo de estímulos es proporcionar una explicación lógica de por qué es útil o beneficioso realizar una actividad o de por qué esforzarse vale la pena (Green-Demers, Pelletier, Stewart, & Gushue, 1998; Newby, 1991). En ambientes académicos, por ejemplo, múltiples estudios muestran que cuando los estudiantes reconocen el valor de una actividad en términos de su importancia, utilidad, interés, objetivos, consecuencias y perspectivas futuras, están más dispuestos a participar de manera activa y perseverar en las tareas o trabajos propuestos (Shell & Husman, 2001; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005; Wigfield & Eccles, 2000). La misma idea puede aplicarse a los contextos laborales donde los empleados se ven enfrentados muchas veces a tareas que no son de interés, disfrute o que no encajan dentro de sus metas.

Es necesario resaltar la importancia de dar la explicación en un lenguaje no coercitivo y haciendo un reconocimiento de los sentimientos y opiniones de los implicados para que se genere una internalización e identificación con la importancia o utilidad de la actividad propuesta. Esta identificación conducirá a un mayor esfuerzo y motivación. Si la explicación no se da en los términos mencionados, es posible que se reconozca la importancia de la actividad, pero esto no necesariamente conducirá a una apropiación de la actividad, es decir, a realizar la actividad de una manera autónoma (Deci, Koestner & Ryan, 1999).

En la explicación del beneficio y utilidad de tareas, es importante tener en cuenta estas recomendaciones:

- Identifique el valor o utilidad de la tarea.
- Ayude a los empleados a entender por qué vale la pena esforzarse.
- Ayude a los empleados a descubrir el significado personal que puede tener la tarea en cuestión.
- Ayude a los empleados a entender el beneficio para su futuro profesional.

Las estrategias descritas anteriormente apuntan a desarrollar la autonomía, la competencia y el vínculo en los ambientes laborales y no se limitan, obviamente, a las presentadas; son diversas las técnicas que pueden usarse para satisfacer estas necesidades básicas en los seres humanos.

Discusión

A pesar de las críticas de algunos autores sobre los beneficios de la TAD en culturas orientales o colectivistas, la literatura y las investigaciones empíricas confirman que independientemente del contexto, sociedad o cultura, las necesidades psicológicas básicas, especialmente la necesidad de autonomía, siguen siendo una constante y su satisfacción sigue siendo indispensable para el bienestar y el fomento de la motivación intrínseca (Niemic, Soenens, & Vansteenkiste, 2014). Sin importar la cultura en la que se viva, las evidencias claramente apuntan a la existencia de necesidades comunes a todos los seres humanos —necesidad de tomar decisiones, de sentirse valorado, querido y capaz— y a la existencia de formas más efectivas para potencializar la motivación de las personas distintas a métodos centrados en recompensas o castigos. En este sentido, vale la pena mencionar el efecto nocivo que ha generado, en diversos ámbitos de la sociedad colombiana, la utilización de este tipo de motivadores. El fraude y la mentira son dos consecuencias claras en contextos académicos y laborales. Por ejemplo, la exigencia de aprobar exámenes estandarizados como un requisito para diferentes fines y no como un deseo o necesidad sentida por el estudiante o el empleado ha generado múltiples formas de fraude. Igualmente, las exigencias de ubicarse en ciertas categorías o de obtener visibilidad y reconocimiento han llevado a diversos científicos y grupos de investigación en el mundo a recurrir a engaños como plagio, publicaciones duplicadas, apropiación de tesis de maestría o doctorado escritas por estudiantes, entre otros. (Linares & Perilla, 2012). Volviendo al contexto colombiano, otro ejemplo podría ser la Política de Defensa y Seguridad Democrática de la Presidencia de la República, que establece un programa de recompensas por información sobre supuestos terroristas u organizaciones ilegales (Ministerio de Defensa Nacional, 2003). Esta política podría relacionarse con las ejecuciones extrajudiciales o los también llamados “falsos positivos” que implican a miembros del ejército en el asesinato de civiles para hacerlos pasar como guerrilleros muertos en combate. ¿Hasta dónde muchos de estos “falsos positivos” se podrían asociar al ofrecimiento de recompensas?

Es claro, entonces, cómo en muchos casos no atender a las necesidades básicas discutidas en este artículo, prefiriendo ofrecer recompensas tangibles o posibles castigos podría originar una sociedad del facilismo, la trampa y la mediocridad.

Conclusión

Este artículo presentó una reflexión sobre la importancia de motivar a los empleados de formas distintas a las tradicionales. Se mostró evidencia empírica sobre los efectos adversos de utilizar técnicas centradas en recompensas y castigos. Como alternativa, se presentó la Teoría de la Auto-Determinación y una serie de estudios que muestran clara-

mente una relación positiva entre la satisfacción de las necesidades básicas planteadas por esta teoría y una mayor satisfacción y productividad en el desempeño laboral. Las prácticas que apoyan la satisfacción de la autonomía, la competencia y el vínculo se asocian con una motivación más intrínseca que genera mayor placer, creatividad, recursividad y menor sintomatología física (ansiedad, depresión) en el ambiente laboral. Algunas de las estrategias para promover la satisfacción de estas necesidades incluyen: dar oportunidades de decisión, escuchar activamente y dar una explicación significativa para realizar las tareas requeridas.

La evidencia presentada apunta a la importancia de continuar educando a los líderes institucionales sobre los beneficios de utilizar estrategias que promuevan y apoyen las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y vínculo de sus empleados. Sería importante realizar estudios investigativos en contextos colombianos para indagar si los líderes se pueden hacer sensibles a las necesidades psicológicas de sus empleados y si esto conduce efectivamente a un cambio en sus prácticas administrativas. También sería importante saber si los empleados son sensibles a los posibles cambios de sus líderes; es decir, si los empleados responden a estilos administrativos que fomentan la motivación autónoma.

Referencias

- Angyal, A. (1965). *Neurosis and treatment: A holistic theory*. New York: Wiley.
- Amabile, T. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39-58.
- Baard, P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120.
- Deci, E. L. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: the harder you push, the worse it gets. En J. Aronson (ed.), *Improving Academic Achievement: Contributions of Social Psychology* (pp. 59–85). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J., & Kornazheva, B. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Freud, S. (1960). *The ego and the id*. New York: Norton.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Green-Demers, I., Pelletier, L. G., Stewart, D. G., & Gushue, N. R. (1998). Coping with the less interesting aspects of training: Toward a model of interest and motivation enhancement in individual sports. *Basic and Applied Social Psychology*, 20, 251-261.
- Greguras, G. J., & Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs: linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 465-77.
- Hackman, J., & Oldham, G. (1976). Motivation through design of work: Test of a theory. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 16, 250-279.
- Iyengar, S. S., & DeVoe, S. E. (2003). Rethinking the value of choice: Considering cultural mediators of intrinsic motivation. En V. Murphy-Berman & J. J. Berman (eds.), *Nebraska symposium on motivation: Cross-cultural differences in perspectives on self* (Vol. 49, pp. 129-174). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661. doi: 10.1037/a0014241
- Kohn, A. (1993). Why incentive plans cannot work. *Harvard Business Review*, 71(5), 54-63.
- La Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, 49, 201-209.
- Lam, C. F., & Gurland, S. T. (2008). Self-determined work motivation predicts job outcomes, but what predicts self-determined work motivation? *Journal of Research in Personality*, 42(2008), 1109-1115.

- Lepper, M. R., & Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone & J. M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257–307). San Diego, CA: Academic Press.
- Linares, A. Perilla, S. (19 de noviembre de 2012). La ciencia, preocupada por aumento de fraude en el mundo. *El Tiempo*. Recuperado de http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/ciencia/ARTICULO-WEB-NEW _NOTA _INTERIOR-12390565.html
- Markus, H. R., & Kitayama, S. K. (2003). Models of agency: Sociocultural diversity in the construction of action. En V. Murphy-Berman & J. J. Berman (eds.), *Nebraska symposium on motivation: Cross-cultural differences in perspectives on self* (Vol. 49, pp. 1-57). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- McInerney, D. M., & Van Etten, S. (2004). Setting the stage. En D. McInerney & S. Van Etten (eds.), *Big theories revisited* (pp. 1–11). Greenwich, CT: Information Age.
- Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50, 387-391.
- Ministerio de Defensa Nacional (2003). Política de Defensa y Seguridad Democrática. Recuperado de <http://www.oas.org/csh/spanish/documentos/Colombia.pdf>
- Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1321-1339.
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195-200.
- Niemec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. doi:10.1177/1477878509104318
- Niemiec, C. P., Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43, 291-306.
- Niemiec, C. P., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2014). Is relatedness enough? On the importance of need support in different types of social experiences. En N. Weinstein (ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* (pp. 77-96). New York: Springer.
- Otis, N., & Pelletier, L. G. (2005). A motivational model of daily hassles, physical symptoms, and future work intentions among police officers. *Journal of Applied Social Psychology*, 35, 2193-2214.

- Patrick, H., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory: Its application to health behavior and complementarity with motivational interviewing. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 18. doi:10.1186/1479-5868-9-18
- Pearson, J., Nelson, P., Titsworth, S., & Harter, L. (2006). *Human Communication* (2a ed.). Boston, MA: McGraw Hill.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26(3), 183-207.
- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 297-313.
- Richer, S. F., Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 2089-2113.
- Rogers, C. R. (1963). The actualizing tendency in relation to "motives" and to consciousness. En M. R. Jones (ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 11, pp. 1-24). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R., & Deci, E. (2009). Promoting Self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. En K. Wentzel, & A. Wigfield (eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 171-195). New York, NY: Taylor & Francis.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Rynders, G. L. (1999). *Listening and leadership: a study on their relationship*. Recuperado de <http://www.usfa.fema.gov/pdf/efop/efo29219.pdf>
- Shapira, Z. (1976). A facet analysis of leadership styles. *Journal of Applied Psychology*, 61, 136-139.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2001). Getting older, getting better? Personal strivings and psychological maturity across the life span. *Developmental Psychology*, 37, 491-501.
- Shell, D. F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481-506.

- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology, 43*, 633-646.
- Stone, D., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management, 34*, 75-91.
- Tang, L. P., Kim, J. K., & Tang, S. H. (2000). Does attitude toward money moderate the relationship between intrinsic job satisfaction and voluntary turnover? *Human Relations, 53*(2), 213-245.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop-out. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1161-1176.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*, 981-1002. doi: 10.1348/096317909X481382
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement. *Child Development, 76*, 483-501.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology, 96*, 755-764.
- Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion, 27*(4), 273-299.
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. I., & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behaviour, 54*, 314-334.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.
- Williams, G. C. (2002). Improving patients' health through supporting the autonomy of patients and providers. En E. L. Deci & R. M. Ryan (eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 233-254). Rochester, NY: University Of Rochester Press.
- Winnicott, D. W. (1965). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Barcelona: Paidós.

- Wright, S. L., Burt, C. D., & Strongman, K. T. (2006). Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35, 59-68.
- Yamauchi, H., & Tanaka, K. (1998). Relations of autonomy, self-referenced beliefs and self-regulated learning among Japanese children. *Psychological Reports*, 82, 803-816.